

Büttner, Thomas Th.

Kersten Reich: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik.

Neuwied: Luchterhand 1996 [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 6, S. 1021-1024



Quellenangabe/ Reference:

Büttner, Thomas Th.: Kersten Reich: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied: Luchterhand 1996 [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 6, S. 1021-1024 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-109075 - DOI: 10.25656/01:10907

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-109075>

<https://doi.org/10.25656/01:10907>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 6 – November/Dezember 1997

Thema: Geschlecht als Kategorie in der Erziehungswissenschaft

- 849 HEINZ-ELMAR TENORTH
Geschlecht als Kategorie in der Erziehungswissenschaft.
Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 853 HEINER DRERUP
Die neuere Koeduktionsdebatte zwischen Wissenschaftsanspruch und
politisch-praktischem Orientierungsbedürfnis
- 877 PETER-MARTIN ROEDER/SABINE GRUEHN
Geschlecht und Kurswahlverhalten
- 895 LEONIE HERWARTZ-EMDEN
Die Bedeutung der sozialen Kategorien Geschlecht und Ethnizität für
die Erforschung des Themenbereichs Jugend und Einwanderung
- 915 BERNO HOFFMANN
Fehlt Jungen- und Männerforschung? Zur Theorie moderner
Geschlechtersozialisation
- 929 JULIANE JACOBI
Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte des
Lehrerinnenberufes

Diskussion: Der Bildungsbegriff in der Erziehungswissenschaft

- 949 DIETER LENZEN
Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den
Bildungsbegriff ab?
- 969 HEINZ-ELMAR TENORTH
„Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der
Erziehungswissenschaft

Weitere Beiträge

- 987 ERHARD SCHLUTZ/JOSEF SCHRADER
Systembeobachtung in der Weiterbildung. Zur Angebotsentwicklung im
Land Bremen

Besprechungen

- 1011 HANS-WERNER FUCHS
Gisela Trommsdorff (Hrsg.): Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Vereinigung
Jürgen Zinnecker/Rainer K. Silbereisen: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern
- 1017 GERHARD KLUCHERT
Burkhard Dietz/Ute Lange/Manfred Wahle (Hrsg.): Jugend zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Historische Jugendforschung zum rechtsrheinischen Industriegebiet im 19. und 20. Jahrhundert
Alfons Kenkmann: Wilde Jugend. Lebenswelt großstädtischer Jugendlicher zwischen Weltwirtschaftskrise, Nationalsozialismus und Währungsreform
- 1021 THOMAS TH. BÜTTNER
Kersten Reich: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik
- 1024 JÜRGEN DIEDERICH
Edmund Kösel: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik

Dokumentation

- 1027 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic: Gender As a Pedagogical Category

- 849 HEINZ-ELMAR TENORTH
Gender As a Pedagogical Category. An Introduction
- 853 HEINER DRERUP
The Recent Debate On Coeducation Between Academic Standards and the Need for Political-Practical Orientation
- 877 PETER-MARTIN ROEDER/SABINE GRUEHN
Gender Differences In the Choice of Advanced and Basic Courses In Senior High School
- 895 LEONIE HERWARTZ-EMDEN
The Significance of the Social Categories Gender and Ethnicity for Research on Adolescence and Immigration
- 915 BERNO HOFFMANN
Is There a Lack of Research On Boys and Male Adults? On the theory of a modern socialization of the sexes
- 929 JULIANE JACOBI
Modernization Through Feminization – On the history of the profession of women teachers

Discussion: The Concept of “Bildung” In Educational Science

- 949 DIETER LENZEN
Is the Concept of “Bildung” Superseded By the Terms of Self-Organization, Autopoiesis, and Emergence?
- 969 HEINZ-ELMAR TENORTH
“Bildung” – Forms of topicalization and its significance in educational science

Further Contributions

- 987 ERHARD SCHLUTZ/JOSEF SCHRADER
Focussing the System of Further Education – Trends in the curricular development of further education in Bremen
- 1011 *Reviews*
- 1027 *New Books*

Kersten Reich: *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied: Luchterhand 1996. 295 S., DM 38,-.

Bei der Lektüre des Titels mag man in terminologisches Grübeln verfallen angesichts der beiden attributiven Koppelungen „systemisch-konstruktivistisch“ und „interaktionistisch-konstruktivistisch“, die beide der in dieser Hinsicht ohnehin schon strapazierten Pädagogik appliziert werden. Gelten im pädagogischen Kontext „systemisch“ und „interaktionistisch“ als Synonyme? Oder wurde die doppelte Formulierung nur gewählt, um nicht mit einer besonders schwerfälligen „systemisch-interaktionistisch-konstruktivistischen“ Pädagogik von vornherein abzuschrecken? Die Auflösung wird in der Einleitung gegeben: „Ich verstehe meinen Ansatz als interaktionistischen Konstruktivismus (deshalb auch der Untertitel) – nenne die Orientierung aber systemisch-konstruktivistisch, weil diese Begrifflichkeit zur Zeit vielen vertrauter ist“ (S. X). Also doch Synonyme? Wobei zu fragen bliebe, ob die Kombinationen, wie auch immer gekoppelt, zumindest in einem pädagogisch-didaktischen Zusammenhang nicht schlicht ins Gefilde platter Tautologie verweist.

Bei seiner Annäherung an das Konzept der Konstruktion von Wirklichkeiten geht REICH, den Vordenkern in der Philosophie folgend, in drei Schritten vor, um das Terrain epistemologisch vorzubereiten. Zunächst wird DESCARTES angeführt als Beispiel dafür, daß gesichertes objektives Wissen möglich ist und folglich auch eine universell gültige Einigung darüber erzielt werden kann. In einem fast 70 Jahre später erschienenen Werk Vicos wird dagegen bereits die Begründung einer relativierenden konstruktivistischen Sichtweise erblickt, die aber immer noch eine Einigung zuläßt hinsichtlich dessen, was da als universell gültiges Wissen kulturell konstru-

iert wurde, während die gottgemachte Natur sich dieser Art Einsichten verschließt. Endlich soll eine neu gewählte Perspektive vor Augen führen, daß es zum einen einfach kein ewig gültiges Wissen geben kann und man zum andern aber doch von so etwas wie einem „wahren“, einem gegebenen Kontext adäquaten Wissens ausgehen muß. Die Wahrheit muß dabei relativ bleiben, eine Wirklichkeitsbehauptung notwendig unscharf. Der Beobachter, der etwas über eine Wirklichkeit aussagt, muß sich stets vor Augen halten, daß er selbst mit seinem Erkenntnisvermögen konstitutiver Teil eines Systems ist, aus dem er sich nicht „hinausobjektivieren“ kann.

Da der pädagogische Prozeß seinem Wesen nach ein kommunikativer Prozeß ist, wird von REICH, in Anlehnung besonders an G. BATESON, die Unterscheidung zwischen einer Inhalts- und einer Beziehungsebene in jeglicher Kommunikation als grundlegende Perspektive einer systemisch-konstruktivistischen Kommunikationstheorie ins Zentrum der Betrachtung gestellt und detailliert weiterentwickelt im Hinblick auf die allzu vernachlässigte Beziehungsebene. Als besonderes Anliegen gilt die „Beziehungskommunikation“, worunter eine Art ständiger begleitender Beobachtung von Kommunikationsprozessen durch die Akteure selbst verstanden wird. Aus der Diskussion der in pädagogischen Prozessen zentralen Beziehungsebene wird eine Reihe von pädagogischen Regeln abgeleitet, die durchweg bedenkenswert, aber andererseits nicht gerade neu sind („Pädagogische Professionalität muß sich nicht darin bewahrheiten, daß sie alles besser weiß, sondern darin, Andere ihr Wissen selbst finden zu lassen“; S. 69).

Eine ganz besondere Bedeutung kommt der Entwicklung von Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit als vorrangiger Aufgabe einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik zu. Wenn man grundsätzlich mit einer der wesentlichen

Erkenntnisse des Konstruktivismus einverstanden ist, daß Wissen (nicht nur) im pädagogischen Prozeß nie *als solches* weitergegeben werden kann, sondern vom Lernenden stets neu für sich konstruiert werden muß, dann wird man sich dieser Perspektive nicht verschließen können.

Es folgen Anregungen zur Selbstreflexion der Beobachterpositionen mit den drei unterschiedlichen Perspektiven bzw. Beobachtungsmustern der Konstruktion als „Basis aller pädagogischen Handlungen“, der Rekonstruktion als „aktive Übernahme bereits vorhandener Konstruktionen von Anderen“ und der Dekonstruktion als „Potential kritischer Neuorientierungen“, abgerundet durch einen Fragenkatalog für Pädagogen. Beispiel für Rekonstruktionsarbeit: Studenten inszenieren eine Nazi-Bücherverbrennung, nicht weil sie eine Art Betroffenheit in sich erzeugen wollen: „Sie wollen vor allem den Berührungspunkt der theoretischen Aufarbeitung mit ihren eigenen Einstellungen aufbrechen und sichtbar machen“ (S. 138). Als Beispiel für Konstruktion wird die Erarbeitung einer Nachrichtensendung in einer 4. Klasse geschildert. An dieser Auswahl der Beispiele wird gleichzeitig auch eine Schwäche deutlich: Die perfekt passenden Beispiele sind der schulischen Trivialstoffosphäre relativ weit entrückt. Wie aber steht es (re-, de-)konstruktiv ums kleine Einmaleins, ums *passé simple*, um Sexualkunde ...?

Entscheidend ist die soziale Einbindung von Konstruktionen in Lebenswelten, da die Pädagogik nicht als von ihrem geschäftlichen Umfeld isolierte Insel operiert und der pädagogische Prozeß als solcher, der ja innerhalb eines Beziehungsgeflechts stattfindet, auch eine Lebenswelt darstellt. Eine „dekonstruktive Perspektive auf gesellschaftliche Hoffnungen“ wird für wünschenswert gehalten sowie auch das Beibehalten der eigenen Initiative angesichts einer „Übermacht von Rekonstruktionen“. Wie das im Schulalltag ange-

sichts des Lehrplans im einzelnen aussehen könnte, bleibt offen.

Als konzeptioneller Vorläufer wird der „implizite Konstruktivist“ DEWEY vorgestellt. Das ist bedauernswerterweise ein Kapitel („Konstruktion als revolutionäre Idee in der Pädagogik“), das insgesamt merkwürdig blaß bleibt im Gegensatz zum nachfolgenden Abschnitt über den *methodischen* Konstruktivismus-Vorläufer FREINET, in dem es auch konkret um Unterrichtsarbeit und schulisches Leben geht und der so für die praktizierende Lehrkraft sicher einen Gewinn darstellt. DEWEY dagegen, seine Sicht der ganzheitlichen Erfahrung der Welt durch das Kind, sein folgerichtiges Argumentieren gegen die herkömmliche Fächer-Einteilung, gegen das Curriculum als Werkzeug, das diese Erfahrung aufsplittert und portioniert, tritt mit seinem Anliegen nicht so recht in Erscheinung.

In einem metaphorisch hochfliegenden und zugleich bescheiden abwinkenden Schluß wird zugestanden, daß das errichtete Gebäude kein Ewigkeitspalast ist, in dem man sich endgültig einrichten könne. Nein, die wackeren Konstruktivisten haben „keine Philosophie des *einen* Hauses mehr, in das alles paßt. Ihr Haus hat Fenster nach allen Seiten und viele Türen, so daß es mitunter zugig ist und bei Stürmen auch ungemütlich werden kann. Aber es ist ein Dach über dem Kopf“ (S. 288). Als geneigter Leser mag man zustimmend nicken und die Metapher des Hauses, die sicher noch einiges mehr hergibt, fortspinnen wollen. Als vielleicht nicht ganz so geneigter Leser mag man hier schmunzeln: „Stürme? Ungemütlich? Selber schuld. Konstruiert euch eure Stürme weniger heftig!“

Jemand, der in der Pädagogik systemisch argumentiert, muß sich die Frage gefallen lassen, ob das irgendeinen Erkenntniszuwachs für didaktisches Handeln bringt. Er ist auch den Nachweis schuldig, inwiefern diese neuartige Päd-

agogik über das hinausgeht, was wir die sokratische Methode zu nennen gewohnt sind. Schließlich ist es der alte Widerborst SOKRATES, der beharrlich auf den Scheincharakter des sogenannten gesicherten Wissens hinwies, auf die Notwendigkeit des Dialogischen in einem pädagogischen Prozeß, in dem der Lehrer nicht einseitig Portionen solcher Wissensbestände austeilt, in dem die „Lernenden“ sich durch (selbst-)kritisches Denken auszeichnen – und insgesamt ein Wissensbegriff zugrunde liegt, den MAX SCHELER als „Teilhabe am Sosein eines Seienden, deren Voraussetzung die das eigene Sein transzendierende Teilnahme ist“ formulierte, ein Wissen, welches als „Bildungswissen“ dem „Werden und der Entfaltung der Person“ dient (*Die Formen des Wissens und die Bildung*, Bonn 1925).

Ein Buch, das sich im Untertitel als „Einführung in ...“ ausweist, will Grundlagenwissen vermitteln, und so stellt sich die Frage: Nützt der Text den Lehrkräften in ihrem Arbeitsalltag? REICH selbst zeigt sich ungeduldig, die von ihm so leidenschaftlich vertretenen innovativen Ansätze nun endlich auch im Klassenzimmer verwirklicht zu sehen. Aus Lehrerzimmern dagegen, wo der Konstruktivismus inzwischen kein gänzlich exotisches Gefilde mehr darstellt, bekommt man nicht selten als Rückmeldung, daß man, in diesem neuen theoretischen Licht besehen, ja selbst durchaus konstruktivistische Ansätze in der persönlichen Praxis habe feststellen können, noch bevor jedermann konstruktivistische Sprachspiele betrieb. Die Erkenntnis schafft sich Bahn, daß eine einfühlbare pädagogische Praxis um das, was man derzeit mit diesem modischen Etikett belegt, gar nicht herumkommt, ja eigentlich *per se* schon konstruktivistisch genannt werden kann und es immer gewesen ist.

Zum anderen werden aus der Praxis heraus auch immer wieder die akuten Beschränkungen formuliert, denen jegliche

weitergehende praktische Umsetzung eines innovativen Ansatzes zwangsläufig unterliegt. Eine Theorie – so ließen sich zahlreiche Äußerungen in Fortbildungsveranstaltungen auf den Punkt bringen – sei ja wunderbar, aber wenn man damit in der Schule ernst machen wolle, dann sehe das schon ganz anders aus. Mit dem Konstruktivismus zeige sich zusätzlich das Problem, daß hier geschriebene Theorie und imaginierbare Praxis besonders weit auseinanderklaffen. Nicht selten ist, wenn auch vielleicht augenzwinkernd, der Vorwurf zu hören, daß die Formulierung von Innovationen, wie sie sich zum gegebenen Zeitpunkt dann auch in Rahmenrichtlinien und Lehrplänen niederschlagen, von Personen stammen, denen die immer schwieriger werdenden Schulkinder und der immer nervenaufreibendere Alltag im Klassenzimmer ihrerseits eine fremde Welt bedeuten.

Es bleibt letztlich gleichgültig, wer im einzelnen für die Anstöße zu Innovationen und die Formulierung von Richtlinien und Lehrplänen verantwortlich ist und als wie breit dabei die Kluft zwischen Theorie und detaillierter Umsetzbarkeit wahrgenommen wird: Eine theoretisch wohlbe gründete Unterrichtsreform ohne eine gleichzeitige Reform des gesamten Bildungswesens und allfällige Neudefinition der Beziehung zwischen Schule und Umfeld wird immer irgendwann zwangsläufig an derartige Grenzen stoßen – was die Reformbestrebung als solche jedoch keineswegs überflüssig macht. Eine Praxis wird überhaupt erst dann *sinnvoll* hinterfragbar, wenn sie an einem derartigen theoretischen Entwurf gemessen werden kann. Anderenfalls eignet der derzeit oft recht perspektivenlos geführten Kritik gegenwärtiger pädagogischer Praxis – in welchem spezifischen Kontext auch immer vorgebracht – etwas Selbstzerstörerisches.

Das Buch vermittelt einen Einblick in das komplexe Wechselspiel zwischen Erkenntnis-, Lern- und pädagogischer Theo-

rie, wobei der Lerntheorie allerdings zu wenig Platz eingeräumt wird. Auf eine Auseinandersetzung mit PIAGET wird verzichtet und WYGORSKI bedauerlicherweise noch nicht einmal erwähnt, hat doch gerade seine Lerntheorie in jüngster Zeit vielfach dazu angeregt, neue Lernumgebungen zu entwerfen, die konstruktives Lernen ermöglichen – was ja auch den gemeinsamen Nenner aller konstruktivistischen Ansätze in der Didaktik darstellt. Überhaupt kommt die didaktische Seite zu kurz, aber vielleicht sind ja gerade die Hinweise, die *tatsächlich* gegeben werden, Anregung genug für die Lehrkraft, sich mit dem eigenen Unterrichtsstil auseinanderzusetzen und eine neue, bewußtere „Selbsttätigkeit“ zu entwickeln – um diese dann auch entsprechend bei den Lernenden fördern zu können.

Dr. THOMAS TH. BÜTTNER
Maarweg 43, 53125 Bonn

Edmund Kösel: *Die Modellierung von Lernwelten.* Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Mit 45 Abbildungen und 22 Arbeitsblättern. Elztal-Dallau: Laub 1993, ³1997. 432 S., DM 49,-.

Als Leser dieser Zeitschrift wäre ich überrascht, dieses Buch hier rezensiert zu finden. Daß es binnen kurzer Frist bereits die 3. Auflage erreicht, rechtfertigt wohl die Ausnahme: PAUL HEIMANNS Begriff von Kompendienliteratur verliert die Begrenzung auf pädagogisches Schrifttum. Doch wer in Seminaren die ‚schlaun Bücher‘ sowieso gegen den Strich lesen läßt und das methodische Zweifeln als oberstes Lehrziel predigt, muß Texte wie diesen anderen vorziehen, deren Schwächen weniger offenkundig sind. Wer außerdem das Erste PRANGE-Theorem beherzigt (Was nicht schematisierbar ist, ist nicht lehrbar), muß KÖSELS Verstöße gegen das Erste gei-

steswissenschaftliche Gebot loben (Du sollst Bilder des Geistes nicht abbilden). In dieser Perspektive ist das Buch eine Fundgrube für das Arrangieren von Studier-Umwelten mit reizvollen Stimuli. So kann postmoderne Lehrerbildung signalisieren: Wir hier sind offen für alles.

Gegliedert ist das großformatige Buch (24 x 20cm) in fünf Teile nebst Anhang (S. 373–411) und Materialien (S. 412–442). A: Paradigmenwechsel in der Didaktik (S. 5–32), B: Grundlagen einer subjektiven Didaktik (S. 33–161), C: Die Modellierung der didaktischen Landschaft (S. 163–263), D: Methoden einer subjektiven Didaktik (S. 265–334), E: Die Entwicklung von Lernkulturen in der Postmoderne (S. 335–371).

Wie sich das gehört, räumt KÖSEL zuerst die „alten Mythen“ ab (neun auf elf Seiten), bevor er seine „postmodernen“ u.a. mit einem langen Zitat aus U. BECKS „Risikogesellschaft“ einführt. Als *Spiegel-Leser* kann ich beurteilen, daß er da ganz *up to date* ist; als LUHMANN-Kontrahent aber auch, daß seine Paraphrasierungen der „Systemtheorie“ von MATURANA und VARELA (Autopoiese und Autonomie), des Radikalen Konstruktivismus (in der Version von G. ROTHS „Das konstruktive Gehirn“) und einer Prise BOURDIEU (Habitus-theorie) zugleich Lese-eifer und mangelhaftes Problembewußtsein bezeugen (S. 34–58). Denn was wird auf diesen „Basis(!)theorien“ errichtet? – „Eine ganzheitliche Didaktik der Verständigung“: „Wir erkennen das Paradoxon der Verständigung im Unterricht an als ein Phänomen des Aufeinandertreffens von zwei jeweils in sich stimmigen, aber miteinander oft unvereinbaren affektlogischen Bezugssystemen. Daher sprechen wir von einer Verständigungs-Didaktik. Dann erreichen wir sicherlich Intersubjektivität und Übereinstimmung zwischen Lehrenden und Lernenden durch kognitive Parallelität des jeweiligen Bewußtseins, wobei diese Homogenität sich zunächst nur auf ei-